



УДК 378.4
ББК 74.58 У 90

Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Шарко О.И.

Университет как дискурсивное событие. (с. 6)

Философия и социология образования

Н.И.Латыш

Идея университета в контексте современной цивилизации.
(с. 10)

М.А. Гусаковский

Приключения разума в культуре и судьба идеи
университета (с. 16)

А.И.Левко

Классический и современный университет: проблема
ценностей (с. 22)

А.А.Полонников

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31)

Т.Ф.Милова

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43)

Н.Э.Бекус-Гончарова

Университет как место социальной рефлексии (с.48)

Л.Г.Титаренко

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

В.А.Еровенко-Риттер

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61)

Т.В.Тягунова

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72)

Н.В.Михайлова

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76)

Ю.Э.Краснов

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81)

А.М.Алтайцев

Корпоративная культура университетов США (с.92)

А.М.Алтайцев

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101)

Н.К.Кисель, И.А.Медведева

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107)

И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114)

О.П.Кузнецик

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120)

Л.А.Ященко

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126)

С.В.Костюкевич, А.В.Харченко

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130)

В.И.Трофимец

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143)

Психология образования

А.А.Полонников

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161)

Г.И.Малейчук

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

С.С.Харин

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175)

А.М.Корбут

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187)

Е.С.Слепович

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196)

Н.Д.Корчалова

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208)

Т.В.Тягунова

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213)

М.В.Соколова

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219)

В.А.Герасимова

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

ДИСКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Соколова Марина Владимировна, магистрантка ЦПРО БГУ

Подготовка профессионалов является одной из главных задач университетского образования. Вместе с тем, многими аналитиками фиксируется низкое качество профессионального образования, особенно в области гуманитарных дисциплин. Основные пункты критики – во-первых, несоответствие последнего требованиям современной социокультурной ситуации, отличающейся крайней нестабильностью, динамизацией общественных процессов, информационным перенасыщением, увеличением числа социальных проблем и т.д.; во-вторых, проблематичность ориентации университета на «универсалистские» принципы в условиях дифференциации и диверсификации научного знания (к каковому относится и профессиональное) и все возрастающем разнообразии иных форм знания, претендующих на достоверность и легитимность (подробнее см. [6, 148-149]). В этих условиях традиционные формы профессиональной подготовки обнаруживают свою дефицитарность и неэффективность. В связи с этим возникает вопрос о том, какой должна быть (или может быть) профессиональная деятельность, т.е. каковы ее характеристики при существующем многообразии культурного (и профессионального) опыта и крайней изменчивости современной ситуации? Особенно это актуально для психологической деятельности, содержание которой, если и определяется в психологическом образовании, то скорее формально (о чем речь будет идти ниже), а общество, как замечает Г.Ю.Любимова, «не располагает готовой системой ожиданий (и трудовых постов) для молодого специалиста, исключая бюджетную сферу – школу и клинику, где нередко приходится преодолевать сопротивление других профессий («занимайся своей психологией, а в учебный [лечебный, производственный и т.д.] процесс не лезь»)» [9, 54]. Поэтому почти каждый психолог-выпускник сталкивается с необходимостью определения содержания своей профессиональной деятельности. И для многих это становится проблемой. Так, в исследовании Н.Д.Корчаловой, проведенном среди студентов-психологов БГУ, среди прочего самими учащимися были отмечены следующие трудности: разрывы в представлениях о тех или иных психологических теориях и смешение теоретических концептов различных психологических подходов, неразвитость профессионального мышления, зависимость от мнения преподавателя, затруднения в выборе своей профессиональной ниши, психологической парадигмы, собственного стиля работы и т.д. (подробнее см. [7]). Все это сказывается как на проведении научно-исследовательской работы в университете (определении тем курсовых, диплома и пр.), так и в выборе своего дальнейшего профессионального пути. Конечно, эти трудности в абсолютном большинстве случаев так или иначе разрешаются. Что позволяет многим считать их нормальным и даже закономерным явлением. Однако их решение редко связано с собственной активностью и выбором студента, а скорее представляет собой результат стечения внешних обстоятельств (мнения научного руководителя, места распределения и т.д.). Это позволяет говорить нам о наличии у большинства студентов-психологов трудностей в связи с собственным профессиональным становлением. А российские исследования показывают, что это проблема свойственна не только отечественному образованию. Так, в частности, опросы учащихся МГУ выявили, что «профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью» [5, 50]. Вот почему нас заинтересовали причины (или факторы), обуславливающие дефицитарность профессионального психологического (прежде всего белорусского) образования. Методологические ориентиры данной работы заданы в рамках феноменологического и конструкционистского направлений в психологии.

Все гипотезы относительно генезиса профессионализма в образовании невозможно выстраивать вне четкого определения того, что есть профессия, и что представляет собой процесс передачи (трансляции)

профессии. С этой целью рассмотрим понятия реальности и знания, являющиеся ключевыми в избранных нами теоретических направлениях. Реальность, по определению А.А. Полонникова, – это «нечто, обладающее для нас статусом достоверности, то, что несомненно. Причем, и это важно подчеркнуть, достоверность носит не столько познавательный характер, сколько характер «ощущения присутствия». ...Реальность онтологична, бытийственна. Она дочувственна, дорациональна, она сама – базовое условие всех чувств и рационализаций» [11, 7]. Центральный принцип социального конструкционизма состоит в том, что реальность (хотя и имеет само собой разумеющийся характер) не дана нам непосредственно (например, как чувственная, опытная данность), а возникает как результат социального взаимодействия, то есть является социокультурной функцией (подробнее см. напр. [1; 3; 8; 16] и др.). Второй из основополагающих принципов конструкционизма (как и постмодернистского движения вообще) – реальность конструируется посредством разного рода символических и знаковых форм, основной из которых является язык. В этих формах репрезентируется «знание» о реальном. Так, социологи Бергер и Лукман рассматривают знание как «уверенность в том, что феномены являются реальными и обладают специфическими характеристиками» [1, 9]. Таким образом, конструкционистская парадигма определяет знание не как результат познания индивидом объективной реальности, но как производное от конкретных культурно-исторических отношений: «... все значащие пропозиции, касающиеся реального и правильного, имеют своим истоком отношения» [3, 78]. Действия не обладают значением сами по себе. Они осмысливаются (означиваются) «в ходе социального использования и в зависимости от того, как они скоординированы с действиями других» [3, 79]. Таким образом, знание (в том числе профессиональное) является результатом социальной конвенции.

Профессиональное образование – это всегда выстраивание отношений с реальностью (или тем ее аспектом, который связан с профессиональной деятельностью), опосредованных новыми знаниевыми структурами. Реальность (или знание о ней) является конституирующим элементом любой профессиональной практики. Профессиональная деятельность всегда направлена на реальность, как предмет взаимодействия и трансформации. Любая профессия представляет собой по сути сумму технологий взаимодействия с реальностью. Но и сами технологии можно понимать как некие упорядоченные структуры смыслов и представлений, наделяемых статусом реальности. Овладение же профессиональной реальностью (обретение профессионализма) осуществляется через подключение к конвенции профессионального, принятой и разделяемой в том или ином сообществе специалистов.

Итак, профессия как система знаний представляет собой артефакт дискурсивных конвенций профессионального сообщества, а профессионализм определяется как приобщение к этим конвенциям. Отсутствие социального согласования означает в этом случае невозможность профессионального воспроизводства. Множество разнокачественных отношений, реализуемых в пространстве университетского образования нейтрализуют, «уничтожают» собственные эффекты. Наличие конвенции является, таким образом, первичным условием успешной трансляции профессии. Возникает вопрос, выполняется ли данное условие в современном белорусском психологическом университетском образовании, то есть присутствует ли в нем конвенция дискурсивных представлений относительно профессионализма психолога. Наша гипотеза, таким образом, состояла в предположении, что в современной психологической подготовке конвенция относительно профессионализма обладает неопределенностью и противоречивостью. Проверка данного предположения и являлась целью исследования. В связи с этим мы посчитали необходимым исследовать репрезентации профессионализма, реализуемые в современном психологическом образовании.

Проведение исследования предполагало выполнение следующих задач:

- 1) реконструкцию господствующих дискурсов психологического профессионализма;
- 2) сравнительный анализ выявленных тенденций;
- 3) обобщение полученных результатов.

Для исследования были отобраны публикации психологов – преподавателей БГУ, в которых тем или иным образом обсуждаются вопросы профессионализма и профессиональной подготовки психологов (см. тексты [12; 14; 15; 17]).

В качестве методов исследования были выбраны дискурс-анализ, феноменологический анализ текста. Дискурс-анализ интересует нас прежде всего как метод анализа текстов (или описаний). Мы остановились на одном из вариантов дискурсного анализа, первоначально развивавшегося в

социологии. Он имеет ряд отличий, характеризующих его отношение к тексту. По описанию Дж.Поттера, «Дискурсивный анализ (ДА) последнего вида характеризуется мета-теоретическим акцентом на анти-реализме и конструктивизме. ДА подчеркивает способ, с помощью которого в дискурсе создается описание мира, событий, внутренней психической жизни человека» [13, 38]. Дискурс рассматривается как «тексты и беседы, включенные в социальную практику. ...дискурс представляется средством взаимодействия; анализ дискурса – это анализ того, что люди делают» [13, 38]. Таким образом, данный метод позволяет исследовать конструирование социальными субъектами реальности (в нашем случае «реальности» профессионального образования), представленное в различного рода описаниях, или текстах. Поэтому анализ образовательного дискурса – это, по сути, анализ отношений, конструирующих существующие образовательные практики. Обозначенные принципы конституируют наше отношение (способ взаимодействия) к изучаемым текстам.

Для выполнения первой задачи исследования была задействована одна из интерпретаций феноменологического метода. Ведущая идея феноменологии – идти назад к «вещи в себе» (см. [2]). Для исследователя-феноменолога это означает изучение не объектов самих по себе (как они существуют в действительности), а феноменов, то есть того, как те или иные объекты представлены в человеческом сознании. В этой связи нас интересует не объективное определение профессионализма или психологической компетентности, а прежде всего дискурсивные репрезентации данных понятий, существующие и реализующиеся в образовательных отношениях. В качестве модели для реконструкции профессиональных дискурсов мы использовали описание четырехшагового феноменологического метода А.Джорджи (подробнее см. [4]). Находясь на позициях социального конструкционизма, мы разделяем взгляд на интерсубъективный характер феноменологической реальности (как эффекте включенности индивидов в те или иные социальные отношения). Это предоставляет нам возможность сравнительного анализа выделенных феноменологических описаний, что является второй задачей нашего исследования. Анализ направлен прежде всего на экспликацию пониманий профессионализма, репрезентируемых в данных дискурсах и их сравнение на предмет взаимной согласованности.

Обратимся теперь к самому исследованию и его результатам.

На первом этапе исследования мы провели реконструкцию образовательных позиций, реализующихся в университетском психологическом образовании. В результате было получено четыре определения профессионального. Данные реконструкции не претендуют на полноту и исчерпанность психологического и образовательного опыта, содержащегося в них. Это лишь срезы, позволяющие выявить репрезентации профессионального, как оно представлено в учебных практиках:

1. В случае психолого-педагогической практики Е.С.Слепович [14] профессионализм приобретает на основе идентификации с преподавателем (как носителем уникального профессионального опыта). Профессионал – это усвоивший и разделяющий концептуальный аппарат и схемы деятельности авторской практики.
2. В модели профессионально-личностного гештальта, предложенной С.С.Хариным [15], профессионализм выстраивается как свободный выбор студентом интересующего его психологического опыта на основе «совместимости» последнего с самостью учащегося. Преподаватель – это только помощник, позволяющий студенту лучше разобраться в себе.
3. В учебном курсе, разработанном А.А.Полонниковым [12], профессионализм рассматривается как возможность многомерного понимания проблемной ситуации (преодолевающего очевидность ее восприятия).
4. В интегративно-эkleктическом подходе В.А.Янчука [17] профессионализм связан со способностью парадигмального позиционирования. Это, прежде всего, умение соединять и комбинировать разнокачественный психологический опыт для оптимального решения конкретных профессиональных задач.

Приведенные нами понимания профессионального задают качественно различные цели и программы психологического образования. И возможность их применения в едином образовательном пространстве является, на наш взгляд, далеко не очевидной. Как поступать студенту, который оказывается в ситуации вынужденного подчинения различным (и часто просто не совместимым) образовательным программам.

На одном занятии от него требуется четкое присвоение транслируемого психологического опыта, на другом занятии оказывается, что такое (необдуманное) присвоение является несколько «незаконным», так как не учитывается совместимость данного опыта с «внутренним руководящим фактором», в третьем же случае этот «внутренний руководящий фактор» вообще, кажется, не имеет никакого отношения к профессиональному становлению и т.д.

Рассмотрим теперь, насколько официальные нормативные документы выполняют функции согласования стратегий психологического обучения. Для анализа возьмем образовательный стандарт по специальности Г.07.01.00, «Психология». В первом разделе (область применения) читаем: «Настоящий Руководящий документ (образовательный стандарт) устанавливает назначение, структуру и содержание (курсив наш – С.М.) специальности Г.07.01.00 «Психология» требования к уровню подготовки специалиста, минимум содержания образовательной программы» [10, 1].

В разделе шестом (содержание профессиональной деятельности специалиста) подразделе 6.6 содержится перечень личностных качеств, которыми должен обладать психолог, как то: творческое мышление, высокий уровень интеллекта, автономность, честность, целеустремленность, терпимость, способность к эмпатии, рефлексии и т.д. [10, 6].

Насколько вышеперечисленный набор качеств содержательно определяет деятельность психолога? Может ли он быть конвенциональной основой для определения индексов профессионализма или образовательных стратегий его формирования? На наш взгляд, данный список лишь очерчивает предметную область, относительно которой возможно дальнейшее согласование (хотя и сама по себе предметная область также, возможно, нуждается в дальнейшем уточнении).

Для прояснения нашей позиции обратимся к конкретному примеру. Для этого рассмотрим такое необходимое (в соответствии со стандартом) для специалиста качество как способность к рефлексии. Что в данном случае подразумевается под рефлексией? Рефлексия чего? В чем именно заключается данная способность, как определяется? Рефлексия, согласно документу, входит в структуру (является содержанием) профессиональной деятельности психолога. Какие функции она при этом выполняет?

В психологической практике Е.С.Слепович задачи рефлексии профессиональной деятельности заключаются в следующих моментах:

Различение субъективной (внесенной автором) и объективной (существовавшей до автора) сторон психологической практики.

Знание и понимание «корней» психологической практики.

Выработка отношения к потребности принадлежать определенной психологической традиции [14, 21].

Процесс формирования профессионально-личностного гештальта (С.С.Харин) предполагает такого рода рефлексии как, например:

Определение личностного смысла своего профессионального выбора.

Осознание своего эмоционального отношения к профессиональной деятельности, ее целям и методам (способам) их достижения.

Определение степени конгруэнтности (или неконгруэнтности) между формой профессионального гештальта и своей самостью, т.е. внутренним личностным центром и т.д. [15, 105-107].

Рефлексия в рамках интегрально-эклетического подхода (В.А.Янчук) заключается преимущественно в способности психолога-профессионала к критическому позиционированию, предоставляющему, по мнению автора, возможность отстраненного анализа и свободного оперирования существующими традициями, подходами, логиками и инструментами [17, 39-40].

В имитационно-деятельностном обучении (А.А.Полонников), рефлексия состоит, прежде всего, в «мышлении о собственном мышлении», в способности к методологической деятельности во внутреннем плане, что предполагает «объективацию» мышления, исключаящую в качестве «помех» субъективные переменные [12, 71].

Еще раз отметим, что способность к рефлексии является одной из составляющих профессионализма и разные конкретизации этой способности апеллируют, соответственно, к различным формам профессионализма. Так, рефлексивное позиционирование не предполагает выяснения степени

конгруэнтности каждой из принимаемых (временно) позиций с самостью учащегося. Это же позиционирование делает невозможной полную идентификацию с каким либо одним подходом, необходимой, например, при трансляции авторской практики Слепович. Объективация мышления в деятельностно-рефлексивном залоге (модель Полонникова) предполагает, что сама субъективность актора становится предметом рефлексивной реконструкции и анализа. Самоотчуждение, являющееся одной из целей подобной рефлексии, становится серьезным препятствием при работе в рамках остальных трех образовательных подходов, где субъективность (и личность) учащегося играют немаловажную (и иногда первостепенную) роль в формировании профессионализма.

Проведенный нами по нескольким параметрам анализ позволяет сделать вывод об отсутствии конвенции профессионального в современном психологическом образовании, что и подтверждает наше предположение. Для нас важно то обстоятельство, что данные преподавательские пропозиции реализуются одновременно в современном университетском образовании. И эти пропозиции – это не просто психологические предпочтения того или иного преподавателя. Это дискурсивные конструкторы, включающие в себя определенное представление о профессионализме и сущности профессионального обучения, организуют различного рода образовательные отношения, качественно несопоставимые друг с другом. Студент в процессе учебы вынужден вступать в эти «отношения», каждое из которых обладает статусом объективной реальности (студент не организует эти отношения, он только включается в них). Но так как образовательные практики, существующие в современном университете, апеллируют к различным профессиональным моделям (разработанным самими преподавателями-психологами в отсутствие четких директив «сверху»), то студент, для которого овладение профессией является приоритетной задачей обучения, оказывается в сложной ситуации, выходов из которой может быть несколько. Первый – и, наверное, самый распространенный – это отказ от включения в образовательные отношения или формальное включение в них (формальное – то есть связанное не с профессиональным становлением, а с необходимостью выполнения учебного плана). Второй – присоединение к какой-либо образовательной практике с критическим отношением ко всем остальным. Третий возможный подход связан с построением своей собственной концепции профессионализма и профессиональной деятельности. Но для реализации третьего пути существующее образование не предоставляет возможностей. Построение концепции предполагает выстраивание рефлексивной позиции по отношению к другим дискурсивным практикам, а средства для этого не может предоставить ни одна из описанных образовательных стратегий. Да, дискурсивное сообщество, реализующее ту или иную систему деятельности, способно выстраивать отношения к иным практикам. Но при этом, как замечает К. Джерджен, внутри него отсутствуют «возможности вопрошания его собственной легитимности – оснований, слабостей, ограничений и умолчаний» [3, 93].

Приведенные аргументы – попытка оппонировать довольно распространенному (по нашему мнению) среди преподавателей психологии допущению, что множество психологических и образовательных дискурсов, сосуществующих в современном университете, являются, в принципе, достаточным условием для реализации «творческой» активности учащегося, направленной на самостоятельное конструирование собственной профессиональной деятельности. Если рассматривать овладение профессией как подключение к конвенции профессионализма, то тогда отсутствие такой конвенции является серьезным препятствием для профессионального становления. Многообразие образовательных отношений, по крайней мере в том виде, в каком оно существует в университетской профессиональной подготовке, само по себе не в состоянии адекватно решать проблемы профессионального становления психологов. И дело тут не просто в «плохом» уровне преподавания, или недостаточном владении преподавателями предметом или методикой преподавания, или незнании механизмов и закономерностей обучения. Эти вопросы имеют вторичную значимость. Они могут оказаться актуальными внутри уже принятой образовательной парадигмы. Отсутствие же самой конвенции относительно психологического профессионализма является первичным фактором, обуславливающим дефицитарность современного психологического образования.

Таким образом, мы установили, что в пространстве современного психологического образования одновременно реализуются разнокачественные формы профессионализма, устанавливающие свои понимания реального и профессионального отношения к утверждаемой ими реальности. Данные практики, безусловно обладающие авторитетом и значимостью, обнаруживают, тем не менее, свою локальность и взаимную несовместимость в решении задач профессионального становления. Подобная ситуация ставит перед нами ряд вопросов, требующих своего решения. Достижима ли в принципе конвенция профессионализма в психологическом образовании и насколько она необходима? Возможно

ли профессиональное образование в ситуации отсутствия заранее определенных профессиональных форм? И как возможно в этом случае существование (и действие) субъекта профессиональной деятельности? С проработкой этих вопросов связаны перспективы нашего дальнейшего движения.

Литература

1. Бергер П. Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. – 1993. – №3. – С. 62–81.
3. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / под ред. А.А. Забирко. – Мн., 2000. – С. 74-101.
4. Джорджи А. набросок психологического феноменологического метода.
<http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/fenomen.htm>
5. Донцов А.И. Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 44-50.
6. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте. Контуры модели практикоориентированного психологического образования // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 146-154.
7. Корчалова Н.Д. Проблемы университетского психологического образования в представлении студентов // Вузовская наука, Промышленность, Международное сотрудничество. Материалы Второй Международной научно-практической конференции. В двух частях. Часть 2. – Мн.: БГУ, 1998. – С. 9-11.
8. Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. / Под ред. С.Р. Микулинского, Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
9. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48-56.
10. Образовательный стандарт: Высшее образование, специальность Г.07.01.00 Психология. – Мн.: НМЦ Министерства образования Республики Беларусь, 2000. – 40 с.
11. Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования // Психологическое образование: Контексты развития. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 7-24.
12. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия – Мн.: ЕГУ, 2001. – 128 с.
13. Поттер Дж. Дискурс-анализ как метод исследования естественно протекающей речи // Иностранная психология, № 10, 1998. – С. 36-45.
14. Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология Ребенка с аномальным развитием» // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн., 2000. – С. 20-24.
15. Харин С.С., Вильтовская Я.И. Модель конструирования профессионально-личностного гештальта у студентов вузов // Психологическое образование: Контексты развития / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 103-109.
16. Шюц А. Социальный мир и теория социального действия / Пер. с англ. В.Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. – 1997. – №2. – С. 24-43.
17. Янчук В.А. Психологические основания образовательной инноватики. Часть 1 // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 10. – С. 38–44.

